

Gnädig, Susanne; Musick, Christopher
**Videobasierte Weiterbildung zur Entwicklung professioneller
Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden**

Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Bettinger, Patrick [Hrsg.]; Bückner, Diana [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Lucke, Ulrike [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Schramm, Christin [Hrsg.]; Schumann, Marlen [Hrsg.]; van Treeck, Timo [Hrsg.]: Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13). Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 183-191. - (Medien in der Wissenschaft; 70)



Quellenangabe/ Reference:

Gnädig, Susanne; Musick, Christopher: Videobasierte Weiterbildung zur Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden - In: Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Bettinger, Patrick [Hrsg.]; Bückner, Diana [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Lucke, Ulrike [Hrsg.]; Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Schramm, Christin [Hrsg.]; Schumann, Marlen [Hrsg.]; van Treeck, Timo [Hrsg.]: Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13). Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 183-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168442 - DOI: 10.25656/01:16844

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168442>

<https://doi.org/10.25656/01:16844>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



S. Aßmann, P. Bettinger, D. Bücker
S. Hofhues, U. Lucke, M. Schiefner-Rohs, C. Schramm
M. Schumann, T. van Treeck (Hrsg.)

Lern- und Bildungs- prozesse gestalten

Junges Forum Medien und
Hochschulentwicklung (JFMH13)

Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, Diana Bücken,
Sandra Hofhues, Ulrike Lucke, Mandy Schiefner-Rohs,
Christin Schramm, Marlen Schumann und Timo van Treeck (Hrsg.)

Lern- und Bildungsprozesse gestalten

Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 70

ISSN 1434-3436

Print-ISBN 978-3-8309-3397-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8397-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, Diana Bücken, Sandra Hofhues, Ulrike Lucke, Mandy Schiefner-Rohs, Christin Schramm, Marlen Schumann & Timo van Treeck</i>	
Editorial	9

Expertinnen- und Expertenbeiträge..... 15

<i>Interview mit Gabi Reinmann</i>	
Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Perspektiven für Doktorandinnen und Doktoranden	17

<i>Interview mit Julia Steinhausen</i>	
Individuelle Bildungsprozesse gestalten: Der Nutzen von Mentoring-Programmen für (angehende) Doktorandinnen	23

<i>Interview mit Johannes Wildt</i>	
Die Verbindung von Forschung und Praxis in der Bildungspolitik	31

<i>Interview mit Susanne Zank</i>	
Lernprozesse während der Promotion gestalten: Der Nutzen von Graduiertenschulen	37

<i>Thomas Köhler</i>	
Forschungserfahrung für den wissenschaftlichen Nachwuchs: Das strukturierte internationale Promotionsprogramm „Education & Technology“	43

<i>Ulrich Teichler</i>	
Der Weg vor und nach der Promotion in Deutschland – per aspera ad astra?	61

Lernen im Format der Wissenschaft 79

Franka Grünewald

Extraktion semantischer Informationen aus Web 2.0-Daten im
Kontext von E-Lectures 81

Andrea Gumpert

Lernen mit E-Portfolios: Selbstreflexionsfähigkeit als
zentrales Kompetenzziel 91

Claudia Grüner

Das Phänomen *Lurking* im Fernstudium. Überlegungen zu
einem Dissertationsvorhaben 101

Maria Haberland

Konzepte und Technologien für die Entwicklung innovativer
Suchfunktionen und Empfehlungssysteme im E-Learning 113

Alexander Martin

Entwicklung und Durchführung einer Lehrerfortbildung zur
Förderung medienerzieherischer Kompetenz 123

Eva Kleß

„Reicht es nicht, Texte zur Verfügung zu stellen?“ Die Rolle
der Lehrenden beim begleiteten Selbststudium 133

Daniela Fleuren

Open MINT Labs – Mit virtuellen Laboren zu höherem
Lernerfolg 141

Anett Hübner & Julia Glade

Blended Learning mittels Peer-Ansatz – Ein Lehr-Lern-
Angebot von Studierenden für Studierende 151

Susanne Schwarz, Simone Tschirpke & Verena Henkel

Peer-Tutoring als hochschuldidaktische Methode an der
Europa-Universität Viadrina 163

Ina Biederbeck

Kooperatives Lernen in studentischen Großgruppen als
Strategie zur Vorbereitung auf Prüfungsleistungen – ein
Praxiskonzept..... 173

Susanne Gnädig & Christopher Musick

Videobasierte Weiterbildung zur Entwicklung professioneller
Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden..... 183

Tobias Zenker

Studentische E-Tutorinnen und E-Tutoren qualifizieren.
Problemfeld Studierenden-Lehrenden-Kommunikation oder:
„Wenn das Küken mehr weiß als das Huhn“ 193

Maria Flück & Thorsten Junge

Gruppenarbeiten und Peer-Review-Verfahren in der online-
basierten Fernlehre..... 205

Mareike Beuße, Thomas Czerwionka & Oliver Tacke

„Also es gibt auf jeden Fall Sachen, die ich nur bei mir lassen
würde.“ – Herausforderungen der öffentlichen Lehrportfolio-
nutzung an der TU Braunschweig..... 217

Alexander Henning Knoth

Wahlverwandtschaften? Vom E-Portfolio zum Social
Academia Network 227

Michaela Gerds & Karin Reiber

Evaluation als sinnstiftende Qualitätsentwicklung 239

Carolin Niethammer & Ines Koglin-Heß

Begleitung von curricularen Entwicklungsprozessen –
Professionelles Handeln im Spannungsfeld der
Hochschulstrukturen 247

Urte Böhm & Angela Weißköppel

Explorative Annäherungen: Reflexionen zur
Professionalisierung zwischen Hochschuldidaktik und
Hochschulentwicklung..... 255

**Perspektiven des Teams der Herausgeberinnen und
Herausgeber..... 267**

*Miriam Barnat, Anne Cornelia Kenneweg, Peter Salden,
Christin Schramm & Marlen Schumann*

Das ‚Junge Forum‘ als Format der Nachwuchsförderung.
Ein Beitrag zu Professionalisierung, Netzwerkbildung und
kooperativem Lernen 269

Patrick Bettinger

Wissenschaftlicher Nachwuchs als Gestalter von Lern- und
Bildungsprozessen: Eine arbeitsweltbezogene Perspektive 283

Mandy Schiefner-Rohs

Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen zur
Nachwuchsförderung – Bildung durch Wissenschaft als
Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Third Space? 295

Autorinnen und Autoren 307

Videobasierte Weiterbildung zur Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden

Zusammenfassung

Lehre ist für viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein ungeliebtes Aufgabenfeld. Die Gründe hierfür liegen nicht nur in der Fokussierung auf die prestigeträchtigeren Forschungsaufgaben, sondern oftmals auch in der fehlenden didaktischen und methodisch-praktischen Ausbildung. Praxisorientierte Lehrkonzepte zur Qualifizierung von Lehrenden sind abgesehen von individuellen Beratungen im Rahmen von Hospitationen wenig vorhanden. Eine verstärkte Perspektivierung auf die Praxis ist insbesondere vor dem Hintergrund der Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz der Lehrenden von zentraler Bedeutung. Anliegen dieses Beitrags ist es, zum einen Videos als Einblick in die Lehrpraxis vor- und zum anderen deren Analyse als Methode zur Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden herauszustellen. Hierfür wird eine Konzeption zur Implementierung dieser Methode in hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote erarbeitet.

1 Einleitung

Trotz positiver Tendenzen in den vergangenen Jahren ist die Qualität der Hochschullehre keineswegs zufriedenstellend (Woisch, Ortenburger & Multrus, 2013). Gründe hierfür sind zum einen in der weiterhin bestehenden „Reputationsasymmetrie zwischen Forschung und Lehre“ (Koller & Klatt, 2012, S. 448) zu suchen und werden zum anderen in den mangelnden didaktischen und methodischen Fähigkeiten der Hochschullehrenden (European Commission, 2013; Weidenmann, 2004) vermutet. Der von der Europäischen Kommission publizierte Ruf nach einem verpflichtenden, zertifizierten hochschuldidaktischen Training für *alle* Hochschullehrenden unterstreicht diese Annahme noch einmal (2013). Hochschuldidaktische Trainings werden an immer mehr Hochschulen durch eigens eingerichtete Zentren für Hochschuldidaktik realisiert, unter anderem mit dem Ziel der Ausbildung der Lehrenden zu reflektierten Praktikerinnen und Praktikern (Wildt, 2009). Reflexionsprozesse werden in der Lehramtsaus-

bildung gern über das Instrument ‚Praktikum‘ initiiert. Sinn der Praktika ist die Verschränkung von Theorie und Praxis (Korthagen, 2002). Jedoch ist in zeitlich stark limitierten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen die Verankerung von Praktika nicht nur kaum denkbar, sondern sie erscheint auch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Gros der Teilnehmenden bereits Lehrverpflichtungen nachgeht, wenig zweckdienlich. Es ist letzterer Tatsache geschuldet, dass sich praktische Ausbildungsanteile im Hochschulkontext primär und richtigerweise auf die Reflexion der eigenen Praxis beziehen, zum Beispiel im Rahmen von Hospitationen. Allerdings setzt dies bei den Teilnehmenden bereits eine ausgesprochen hoch entwickelte Reflexionskompetenz voraus. Den praktischen Anteilen sind zumeist ‚nur‘ theoriebasierte Grundlagenworkshops vorgeschaltet, die eine Entwicklung von Reflexionskompetenz anhand praktischer Szenarien nur schwer ermöglichen. So unternimmt dieser Beitrag auf konzeptioneller Ebene den Versuch, die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, um die Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden zu fördern. Hierfür greifen wir auf das Mittel der Videoanalyse zurück, welches sich bereits im Rahmen der Lehramtsausbildung als sehr erfolgreich erwiesen hat.¹

2 Reflexion und Reflexionskompetenz

„Reflection has become one of the most popular issues in teacher education“ (Copeland, Birmingham, De la Cruz, & Lewin, 1993, S. 347). Was aber beinhaltet die Fähigkeit zur Reflexion eigentlich? Ausgehend von Dewey (1933), der als Urvater des Reflexionsgedankens gilt (Abels, 2011) und der Reflexion

1 Der vorliegende Beitrag geht von einer starken Verschränkung zwischen der Profession der/des Hochschullehrenden und der/des Schullehrenden aus. Theorien des Lehrens und Lernens finden sowohl in der Schule als auch in der Hochschule Anwendung. Analogien sind unter anderem in den Bereichen der Themenfelder, der didaktischen Konzepte, der Methoden, der Sozialformen und des Medieneinsatzes zu finden (Wildt, 2009). Der für diesen Beitrag wesentliche Unterschied zwischen Lehrenden an Schulen und Hochschulen liegt in deren Aus- bzw. Weiterbildung. Dieser zeigt sich zum einen im Ausbildungsumfang (Studium und Referendariat vs. Weiterbildungsprogramm), zum anderen im Bedingungsgefüge der Aus- bzw. Weiterbildung selbst (pre-service teacher education (Lehramt) vs. in-service teacher education (Hochschule)). Trotz dieser Unterschiede sprechen wir bei beiden Professionen von Lehrenden, die sich lediglich in unterschiedlichen Kontexten der Theorien um das Lehren und Lernen bedienen. Aus diesem Grund erachten wir es als gerechtfertigt, im vorliegenden Beitrag auch auf wissenschaftliche Ergebnisse der Lehramtsforschung zu referieren.

als Problemlöseprozess beschreibt, wurden verschiedene Konzeptualisierungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen entwickelt.² Wir präferieren an dieser Stelle die sehr weit gefasste Definition von Hatton und Smith (1995), wonach unter Reflexion „deliberate thinking about action with a view to its improvement“ (S. 40) verstanden wird. Dabei steht nicht zwingend wie bei Dewey das Problemlösen im Vordergrund der Handlung, sondern die gedankliche Auseinandersetzung des handelnden Subjekts mit der Handlung selbst, um ein vertieftes Verständnis des tatsächlich Geschehenen unter Einbezug der vorherigen Intentionen und der hieraus erwachsenen Konsequenzen zu erlangen (ebd., S. 34f.). Schön unterscheidet in seinem Konzept zwischen „reflection-on-action“, also der Reflexion nach Abschluss der Handlung, und „reflection-in-action“, der Reflexion während der Handlung, wobei sich beide Formen auf ein und dieselbe Handlung beziehen (Schön, 1987).

Die Bedeutung von Reflexion im professionellen Handeln unterstreicht Schön in Form seiner Kritik an der „Technical Rationality“ (1983). Mit diesem Begriff beschreibt er den in seinen Augen bestehenden Mangel an Praxiserfahrung in der Ausbildung, welcher auf dem Missverständnis beruht, dass professionelles Handeln auf das Anwenden wissenschaftlicher Theorien und Modelle zu reduzieren sei (1983). Vielmehr spielt die Verbindung von Theorie und Praxis eine zentrale Rolle, welche erst durch Reflexion verwirklicht werden kann (Abels, 2011). Präzisierend zur eingangs angeführten Begriffsbestimmung beschreibt Reflexionskompetenz folglich die „Fähigkeit, Theorie- und Praxiswissen aufeinander zu beziehen [...] das erworbene Theoriewissen jeweils neu und kreativ auf die Analyse und Bewertung problemhafter Situationen [zu] beziehen“ (Meyer, 2003, S. 101). Diese Verschränkung von Theorie und Praxis kann in unseren Augen durch den Einsatz von Videos vorbereitet werden, um das Reflektieren des eigenen Handelns im professionellen Feld zu erleichtern.

3 Videoanalyse als Tool zur Entwicklung von Reflexionskompetenz

Videos sind bereits seit geraumer Zeit ein weit verbreitetes Medium in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden (Brophy, 2004).³ „Aus lernpsychologischer

2 Für einen Überblick über einschlägige Literatur zur Begriffsdefinition „Reflexion“ sei an dieser Stelle auf Korthagen (2002) verwiesen.

3 Die Vor- und Nachteile von Videomaterial in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden sind bereits hinlänglich beschrieben worden (Košinár, 2012; Sherin, 2004) und sollen daher nicht im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen.

Perspektive kommt ihrem Einsatz eine hohe Bedeutung für den Aufbau und die Erweiterung berufsbezogenen Wissens und Handelns zu“ (Krammer & Reusser, 2005, S. 35). Insbesondere bei der Ausbildung der Reflexionskompetenz, welche zentraler Bestandteil der Expertise von Lehrenden ist (Sherin & Van Es, 2009), wird der Videoanalyse eine hohe Bedeutung zugewiesen (Krammer & Reusser, 2005; Santagata & Angelici, 2010).

Dabei sind die Inhalte der Videos vielfältig: Die Lehrenden können Videoaufnahmen von sich selbst oder Fremdaufnahmen (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011), nachgestellte (microteaching) oder authentische Unterrichtssituationen (Sherin, 2004) sowie Ausschnitte oder ganze Unterrichtslektionen (Krammer & Reusser, 2005) nutzen. Sie können entweder als Beispiel oder als Diskussionsgrundlage (rule-example vs. example-rule; Seidel, Blomberg & Renkl, 2013) dienen, mit oder ohne Zusatzmaterialien abgespielt (Krammer & Reusser, 2005), individuell, in der Gruppe, mit Expertinnen und Experten oder online besprochen werden (Krammer & Reusser, 2005; Sherin, 2004). Die Wahl des Inhaltes bzw. des Formates der Videoanalyse muss sich dabei immer am Ziel der Videoanalyse orientieren (Seidel, Blomberg & Renkl, 2013). Ziel der Arbeit mit Videos kann entweder das Aneignen von Verhaltensweisen (behaviouristischer Ansatz, best-practice Beispiele) oder die Reflexion und Analyse zur Erweiterung berufsrelevanten Wissens und Könnens (kognitivistischer Ansatz; Krammer & Reusser, 2005; Sherin, 2004) sein. So zeigen Studien, dass der Einsatz von Videoanalysen in der Ausbildung von Lehrenden zu einer Verbesserung der Reflexionskompetenz, zu einer elaborierteren Analyse des Unterrichtsgeschehens sowie zu einer Erweiterung des lehrspezifischen Handlungsspektrums in Form von Vorschlägen für Alternativstrategien führt (Donnelly & Fitzmaurice, 2011; Santagata & Angelici, 2010; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007). Dabei hat das Reflektieren nicht die Nachahmung von Handlungen, sondern eine professionelle, in die Tiefe gehende und sorgfältige Analyse von Lehr-Lernprozessen zum Ziel (Krammer & Reusser, 2005). Unbedingte Voraussetzung ist allerdings eine funktionale „Einbettung und Verankerung in die inhaltlichen Ausbildungsangebote“ (ebd., S. 42), eine sorgfältige Gestaltung des Lernsettings (ebd.) sowie eine gut strukturierte und angeleitete Reflexion (Krammer & Reusser, 2005; Santagata & Angelici, 2010).

4 Implementierung in hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote

Auf Grundlage der bisherigen Ausführungen bleibt offen, wie die Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz in hochschuldidaktischen Weiterbildungen unterstützt werden kann. Da Hochschullehrende im Gegensatz zu Lehrkräften an der Schule zum einen keine grundständige und systematische didaktisch-methodische Ausbildung durchlaufen, unterliegt die Konzeptionierung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote anderen Voraussetzungen. Während in der Lehramtsausbildung die schrittweise Entwicklung von professioneller Reflexionskompetenz auf Grundlage eines zuvor erworbenen didaktischen Theoriegebäudes erfolgt, entwickeln Hochschullehrende ihr didaktisches Handlungsrepertoire zunächst gezwungener Weise durch „learning by doing“ (Wildt, 2009). Eben diesen Prozess durch gezielte Reflexion sichtbar zu machen und das Repertoire mit Hilfe theoretischer Erkenntnisse zur Diskussion zu stellen, auszubauen und anzupassen, ist das Ziel der nachfolgend skizzierten Konzeption eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots.

Dieser Konzeption liegen Meyers Auffassung von Reflexionskompetenz (2003) und Schöns Unterscheidung von „reflection-in-action“ und „reflection-on-action“ (1987) zugrunde. Schön geht in seinem Verständnis zur Entwicklung von Reflexionskompetenz stets von der Reflexion der eigenen Praxis aus, wobei diese unterschiedlich geartet und auch unterschiedlich herausfordernd sein kann. So versteht sich „reflection-on-action“ als zeitlich versetzte Form der Reflexion des eigenen Handelns, wohingegen „reflection-in-action“ das zeitgleiche Reflektieren in dieser Handlung meint, ohne diese zu unterbrechen (Schön, 1987). Es ist insbesondere letztere Form der Reflexion, die in unseren Augen schwer zugänglich ist und im Rahmen einer Konzeption zur Entwicklung von Reflexionskompetenz kaum operationalisiert werden kann. Das zeitlich versetzte Reflektieren der eigenen Handlung ist sicherlich zugänglicher für die Anleitung und Begleitung, jedoch unterliegt auch dies der Annahme, dass bereits ein gewisses Maß an Reflexionskompetenz beim handelnden Subjekt vorliegt. Genau wie Postholm (2008) gehen deshalb auch wir davon aus, dass es einer Vorstufe zu Schöns Konzept bedarf. Diese Vorstufe bezeichnen wir als „reflection-on-others'-actions“.

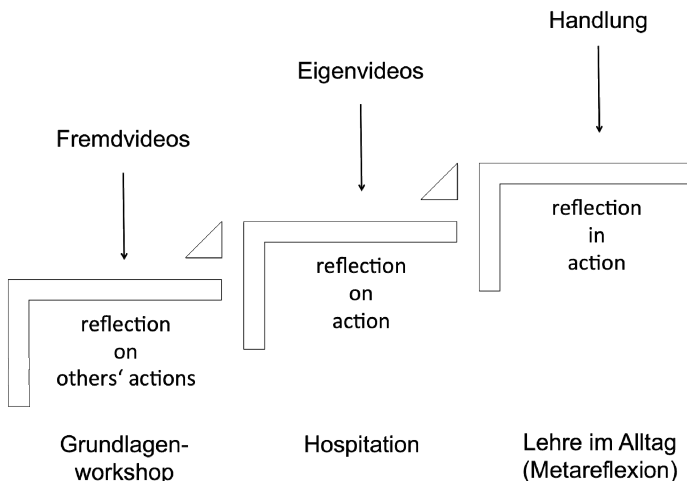


Abb. 1: Konzeption zur Erweiterung der Reflexionskompetenz von Hochschullehrenden mithilfe von Videomaterial (in Anlehnung an Schön, 1987)

Wie der Begriff bereits andeutet, verstehen wir hierunter die Arbeit mit subjekt-fremdem Material – in unserem Fall Videos – als eine Möglichkeit, erste Versuche zu unternehmen, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Hierbei wird das komplexe Phänomen Lehr-Lernsetting mittels Videos ausschnittartig und problemfokussiert präsentiert, um schrittweise und theoriegeleitet Reflexionsprozesse zu initiieren. Die Vorteile der Arbeit mit Videos liegen unter anderem in der Dauerhaftigkeit und Editierbarkeit des Materials sowie in der Möglichkeit des mehrmaligen und genauen Betrachtens einzelner Sequenzen (Sherin, 2004; Košinár, 2012). Erst auf der zweiten Stufe soll im Sinne des Progressionsgedankens auf eigenes Videomaterial zurückgegriffen werden. Hierauf aufbauend kann im späteren beruflichen Handeln Reflexion erfolgen.

Zusammenfassend lässt sich die Konzeption folgendermaßen darstellen (vgl. auch Abbildung 1):

- 1) Einbettung von videographiertem Fremdmaterial in ein didaktisches Grundlagenseminar für Hochschullehrende (reflection-on-others'-actions)

- 2) Videographie eigener Lehre im Rahmen von Hospitationen mit anschließender Auswertung auf Grundlage des Videomaterials (reflection-on-action)
- 3) Reflexion des eigenen Lehrhandelns in der Handlung (reflection-in-action) mit anschließender Metareflexion (reflection on reflection-in-action)

Innerhalb dieses Entwicklungsprozesses, die Beziehung zwischen Theorie und Praxis vor Augen, entwickeln Lehrende die Fähigkeit, theoriegeleitet sowohl vor, während als auch nach dem Lehrhandeln zu reflektieren, um selbiges an die sich ständig verändernde Lehr-Lern-Umgebung anzupassen (Postholm, 2008).

5 Diskussion und Ausblick

Wir haben in diesem Beitrag herausgestellt, dass die Entwicklung von Reflexionskompetenz im Lehrberuf eine grundlegende Fähigkeit darstellt. Greift der Mensch im alltäglichen Leben zumeist auf subjektive Theorien zurück, kommt im professionellen Kontext auch den wissenschaftlichen Theorien eine bedeutende Funktion zu. Ziel der Reflexion ist es, Wirkmechanismen zu erkennen und gegebenenfalls Modifikationen anhand theoretischen Wissens und professioneller Erfahrungen vorzunehmen. Wir haben deutlich gemacht, dass es für die Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz einer konkreten Anleitung bzw. Ausbildung bedarf. Diese Ausbildung ist eng an die eigentliche Praxis im professionellen Handlungsfeld gebunden. Wir haben deshalb eine Konzeption erarbeitet, die eben dies berücksichtigt. Hierfür nutzen wir die einschlägig untersuchte und als sehr erfolgreich herausgestellte Methode der Videoanalyse und arbeiten sowohl mit Fremd- als auch mit Eigenmaterial.

Liegen für den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unzählige empirische Studien über die Wirksamkeit bestimmter Methoden (auch: Videoanalyse) zur Entwicklung von professioneller Reflexionskompetenz vor, so stehen diese für die Ausbildung von Hochschullehrenden noch weitestgehend aus. Hier besteht dringender Nachholbedarf.

In unseren Augen wiegt jedoch ein anderer Aspekt weitaus schwerer. Zwar beleuchten einige Beiträge zur Hochschuldidaktik das Thema „Reflexion“, doch zumeist bildet die Frage nach der Anleitung von Studierenden zur Entwicklung von Reflexionskompetenz den Kern der Ausführungen. Ebenso verhält es sich mit Angeboten im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbil-

dungsangebote.⁴ Damit bleibt die/der Lehrende selbst außen vor. Mit Blick auf die eingangs erwähnte mangelnde Qualität in der Hochschullehre stehen demzufolge in unseren Augen nicht nur auf empirischer Ebene, sondern auch und vor allem auf konzeptioneller Ebene Arbeiten aus.

„Søren Kierkegaard was noted as saying, ‚The irony of life is that it is lived forward but understood backward.‘ The danger for reflection is that if practice is limited to understanding it backwards, then forward practice may remain uninformed. If learning through practice matters, then reflection on practice is crucial, and teacher preparation is the obvious place for it to be initiated and nurtured“ (Loughran, 2002, S. 43).

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“ – Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brophy, J. (2004). *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier.
- Copeland, W.D., Birmingham, C., De la Cruz, E., & Lewin, B. (1993). The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 347–359.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 48 (3), 335–346.
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49.
- Koller, S. & Klatt, M. (2012). Lehre in der Krise? Warum sich die Verhältnisse ändern müssen und nicht die Ideale. *Forschung und Lehre*, 6, 448 – 449.
- Korthagen, F.A.J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- Košinar, J. (2012). Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Videoanalyse. *Seminar*, 2, 52–63.

4 Auf der Suche nach Weiterbildungsangeboten zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der Hochschuldidaktik zeigte die inhaltliche Ausrichtung aller Angebote die oben beschriebene Problematik. Auch im Rahmen von Hospitationen und Grundlagenworkshops wird Reflexionskompetenz nur selten als Ziel benannt.

- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice. In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33–43.
- Meyer, H. (2003). Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 99–115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1717–1728.
- Santagata, R. & Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61 (4), 339–349.
- Santagata, R., Zannoni, C. & Stigler, J.W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10 (2), 123–140.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56–65.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 259–267.
- Sherin, M.G. (2004). New Perspectives on the Role of Video in Teacher Education. In J. Brophy (Hrsg.), *Using Video in Teacher Education* (S. 1–27). Amsterdam: Elsevier JAI.
- Sherin, M.G. & Van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37.
- Weidenmann, B. (2004). *Wann und wo lernen Hochschullehrer, wie man lehrt?* Online verfügbar: <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/presentation/wiedenmann.pdf> [29.01.2014]
- Wildt, J. (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 26–36.
- Woisch, A., Ortenburger, A. & Multrus, F. (2013). *Studienqualitätsmonitor 2012. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen*. Hannover: HIS.